

AperTO - Archivio Istituzionale Open Access dell'Università di Torino

La cultura della valutazione

This is a pre print version of the following article:

Original Citation:

Availability:

This version is available <http://hdl.handle.net/2318/140886> since

Publisher:

EDITRICE LA SCUOLA

Terms of use:

Open Access

Anyone can freely access the full text of works made available as "Open Access". Works made available under a Creative Commons license can be used according to the terms and conditions of said license. Use of all other works requires consent of the right holder (author or publisher) if not exempted from copyright protection by the applicable law.

(Article begins on next page)

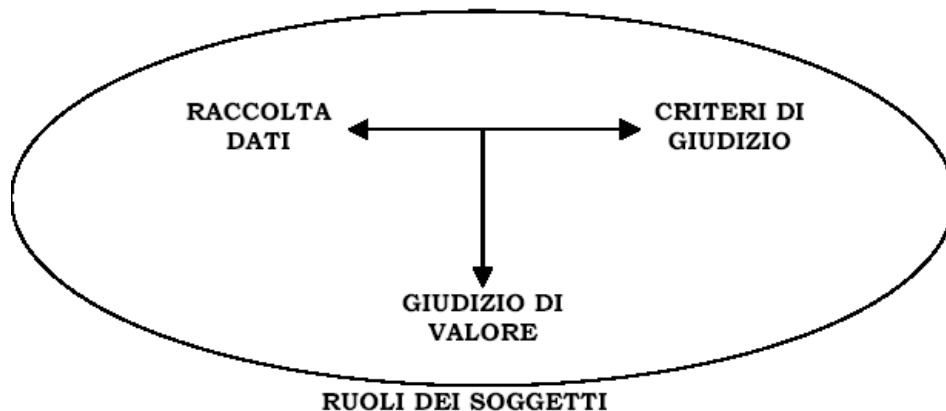
La cultura della valutazione

Il processo valutativo

Il valutare, come il conoscere, è un atto pervasivo della nostra esperienza del reale, che agiamo in forme più o meno intenzionali ed esplicite ogniqualvolta ci troviamo ad interagire con persone o situazioni. Recuperando la lezione di Barbier possiamo definire l'atto valutativo come *“un duplice processo di rappresentazione il cui punto di partenza consiste in una rappresentazione fattuale di un oggetto e il punto di arrivo una rappresentazione codificata di questo stesso oggetto”*¹. Ci sembra un buon punto di partenza per la nostra riflessione in quanto ci permette di riconoscere i passaggi chiave che caratterizzano un processo valutativo (vd. Tav. 1) e aiuta a sgombrare immediatamente il campo dalla presunta oggettività del valutare, termine spesso abusato anche in campo scolastico: la valutazione implica inevitabilmente la soggettività di chi valuta, riconoscibile nei filtri che si frappongono tra il soggetto che valuta e la realtà che viene valutata.

La *raccolta dei dati* richiama la rappresentazione fattuale dell'oggetto che colui che valuta si è fatto, attraverso gli strumenti di indagine e le modalità di osservazione impiegate per rilevare la realtà empirica; correttamente Barbier ne evidenzia la dimensione di rappresentazione della conoscenza empirica dell'oggetto, in quanto ottenuta attraverso un processo di osservazione guidato da un insieme di categorie concettuali e di modalità investigative proprie della persona. Anche in questa fase rilevativa, quindi, viene messa in gioco la soggettività di chi osserva la realtà attraverso i suoi occhi, inevitabilmente condizionato dalle sue esperienze pregresse, dalle categorie di lettura impiegate, dai significati attribuiti ai dati empirici (come sostiene Wittgenstein *“I limiti del mio linguaggio sono i limiti del mio mondo”*).

Tav. 1 Dimensioni di analisi del processo valutativo.



Il *giudizio di valore* costituisce la rappresentazione codificata dell'oggetto, ottenuta attraverso la lettura della rappresentazione fattuale dell'oggetto alla luce dei criteri di qualità esplorati o esplicitamente assunti dal valutatore. I *criteri di giudizio*, infatti, non sono altro che il quadro valoriale assunto dal valutatore in ordine all'oggetto di indagine, l'idea di qualità in base a cui esprimere un giudizio di valore. Da questo punto di vista potremmo considerare il giudizio di valore come il punto di sintesi tra l'idea che colui che valuta si è fatta dell'oggetto da valutare e l'idea di qualità veicolata dai criteri di giudizio che impiega; ne consegue anche in

¹ J. M. Barbier, *Valutazione dei processi formativi*, Torino, Loescher, 1989 (ed. or. 1977), p. 76.

rapporto a questo passaggio la soggettività insita nel processo valutativo, in relazione al quadro di valori e di significati entro cui si collocano i criteri di giudizio adottati da chi valuta.

La duplice rappresentazione evidenziata da Barbier identifica le due fasi che qualificano un processo valutativo: la fase istruttoria, caratterizzata dalla raccolta dei dati di riferimento utili alla valutazione (contrassegnata dai diversi autori come rilevazione, osservazione, descrizione, misurazione, verifica, etc.), e la fase di espressione del giudizio, nella quale i dati raccolti vengono interpretati alla luce di un insieme di criteri di giudizio assunti dal valutatore. Mentre la fase istruttoria rappresenta il momento descrittivo del processo di valutazione, nel quale cercare di rappresentare nel modo più fedele possibile l'oggetto che si intende valutare, la fase di giudizio rappresenta il momento interpretativo, nel quale si mira ad attribuire significato ai dati raccolti in rapporto ai propri criteri di qualità.

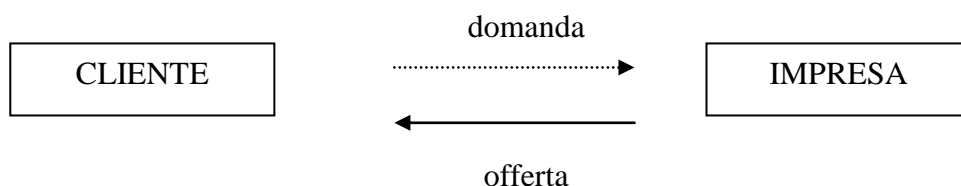
Un'altra componente del processo valutativo messa in evidenza da Barbier riguarda i ruoli dei soggetti implicati nel processo stesso, ad evidenziare che la valutazione non consiste solo in una sequenza logico-concettuale di fasi ma assume anche una valenza sociale, in rapporto alle dinamiche che si vengono a determinare tra chi valuta, chi è valutato, chi utilizza i risultati della valutazione. Si tratta di una chiave di lettura interessante e suggestiva, in quanto lo stesso Autore afferma che l'evento valutativo è sempre una forma di "*detenzione di potere*", più o meno simbolico o reale in rapporto alle concrete situazioni, pertanto una lettura dei ruoli implicati risulta cruciale per comprenderne il processo.

Peculiarità dell'azione formativa in ambito scolastico

Nell'economia della nostra argomentazione risulta indispensabile cercare di riconoscere con maggiore precisione in che cosa consista tale peculiarità; spesso, infatti, il riconoscimento della irriducibilità della formazione rispetto ad altre realtà organizzative diviene - sia sul piano culturale, sia sul piano operativo - in pretesto per rivendicarne una sorta di intelligibilità e, in ultima analisi, di impunità. Da qui l'esigenza di assumere come punto di partenza l'idea di qualità mutuata dalla cultura organizzativa e codificata attraverso le norme di certificazione e di assicurazione della qualità utilizzate a livello internazionale: su di essa proveremo a riconoscere i tratti distintivi dell'organizzazione formativa.

Una organizzazione imprenditoriale si può caratterizzare, nella sua essenza, in base alla relazione che instaura tra l'offerta del bene che produce o del servizio che eroga e la domanda di esso da parte del mercato: quanto più l'offerta di prodotti e/o la prestazione erogata corrisponde alla domanda potenziale di coloro a cui il bene o il servizio è rivolto, tanto più l'organizzazione è considerata di qualità. La relazione che si viene ad instaurare è di tipo unidirezionale: ad una determinata domanda dei potenziali clienti si tratta di far corrispondere una determinata offerta dell'impresa produttrice del bene o servizio (vd. Tav. 2).

Tav. 2 L'idea di qualità nella cultura organizzativa.



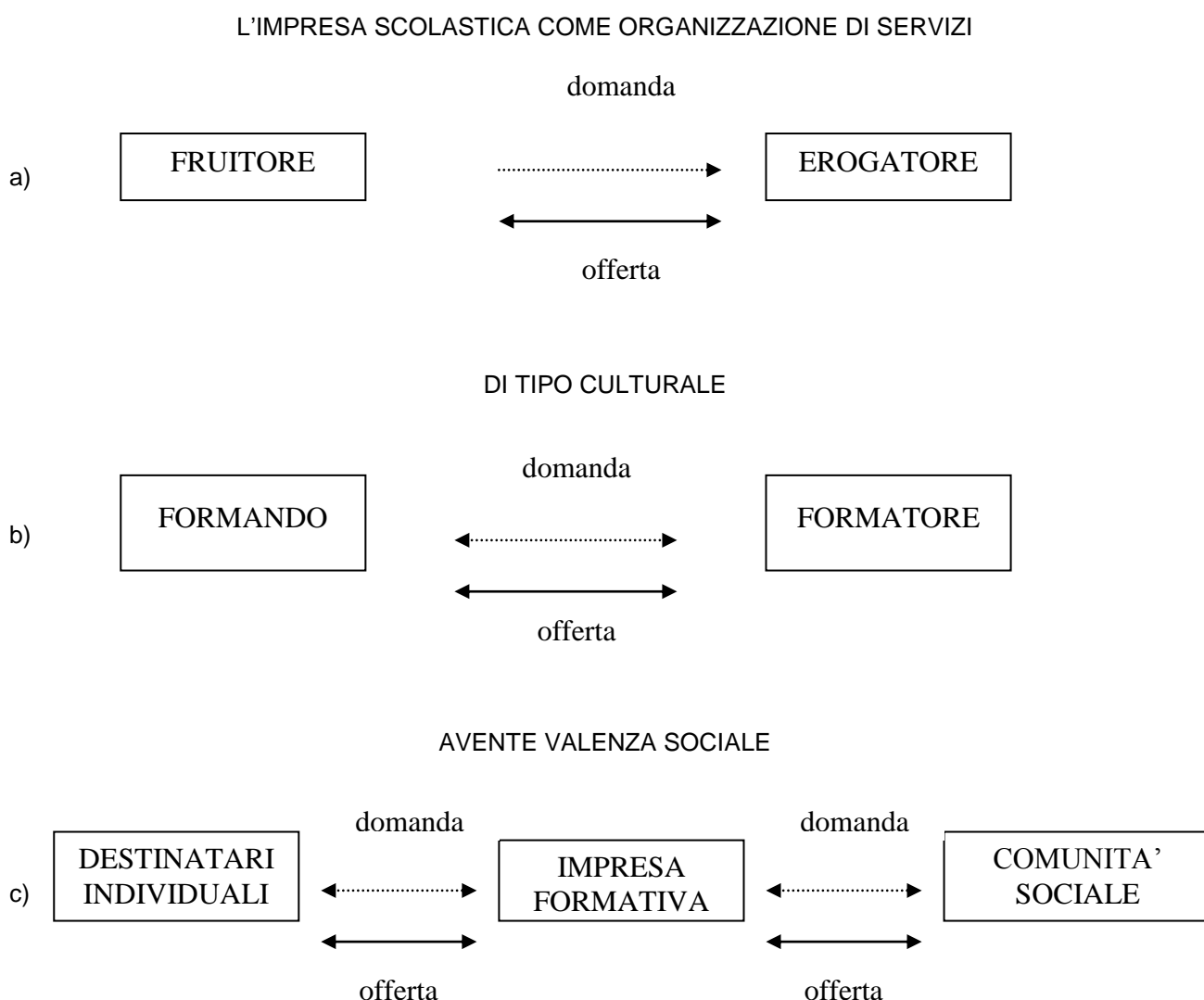
Tale idea di qualità è testimoniata, tra gli altri, dalle norme per la certificazione di qualità delle organizzazioni produttrici di beni e servizi elaborate dall'ISO (International Standard of Organization), riferimento culturale obbligato su questo tema, se non altro per l'autorevolezza della fonte e il loro grado di diffusione. Nell'ultima

famiglia di tali norme finora pubblicata viene proposta la seguente definizione di Qualità: “grado in cui un insieme di caratteristiche intrinseche soddisfa i requisiti del cliente e delle altre parti interessate” (ISO 9001: 2000). Il principio di soddisfazione delle esigenze e delle aspettative, implicite ed esplicite, espresse dai “clienti” e dalle “altre parti interessate” rappresenta la pietra angolare su cui si definisce la prospettiva di qualità dell’organizzazione. Ciò rinvia al rapporto prima richiamato tra l’offerta di prodotti o servizi fornita dall’organizzazione e la domanda dei potenziali clienti: la corrispondenza tra i due termini viene assunta come parametro con cui apprezzare la qualità della realtà organizzativa.

In rapporto alla prospettiva di qualità emergente dalla cultura organizzativa, l’”impresa scolastica” presenta un insieme di tratti peculiari, riconducibili a tre ordini di considerazioni relativi alle sue caratteristiche costitutive: l’essere un’organizzazione di servizi di tipo culturale avente valenza istituzionale:

- il carattere di servizio dell’impresa formativa si riflette sulla relazione tra domanda ed offerta che si viene ad instaurare, in quanto la natura relazionale della formazione amplifica il coinvolgimento del cliente nell’erogazione del servizio e – conseguentemente – la relazione bidirezionale che si viene a stabilire nella costruzione del processo formativo (vd. Tav. 3a);

Tav. 3 Le peculiarità dell’impresa scolastica



- l'essere un servizio di tipo culturale determina una posizione dell'impresa formativa non di semplice ricezione e mediazione tra la domanda sociale proveniente dalla collettività e le domande individuali provenienti dai propri destinatari, bensì di attiva costruzione di una propria idea di servizio formativo da comunicare e negoziare con i propri interlocutori (vd. Tav. 3b);
- la valenza istituzionale si riflette in una duplicità della domanda a cui l'impresa scolastica è chiamata a rispondere: una domanda sociale, intesa come il mandato affidatole dalla comunità sociale in rapporto alla formazione di specifici soggetti, e un insieme di domande individuali, intese come le istanze che gli effettivi destinatari del servizio pongono a chi eroga la formazione (vd. Tav. 3c).

In sintesi possiamo concludere che le peculiarità dell'impresa formativa sono riconducibili alla sua natura di organizzazione erogatrice di servizi di tipo formativo avente valenza sociale, che determina una relazione tra domanda e offerta a tre polarità nella quale l'impresa formativa gioca un ruolo non solo di ascolto e adeguamento alla domanda esterna, bensì di attiva costruzione della propria idea di servizio formativo.

Requisiti della valutazione formativa in ambito scolastico

Le peculiarità del servizio formativo si riflettono inevitabilmente sull'idea di valutazione e sui suoi significati, attraverso l'emergere di alcuni attributi con cui pensare il processo valutativo. Innanzi tutto l'esigenza di un approccio **situato** alla valutazione, a partire dal carattere singolare dei processi formativi in quanto strettamente correlati al contesto entro cui avvengono. La comprensione di un processo formativo e della sua qualità non può venire separata dal contesto ambientale, culturale, relazionale, istituzionale entro cui avviene; da qui l'opzione in direzione di una valutazione partecipata, in quanto solo gli attori del sistema possono riconoscere, dal di dentro, il significato contestuale delle azioni svolte e apprezzarne il loro valore. Le stesse modalità della valutazione verranno costruite dall'interno, in rapporto alle specifiche caratteristiche dei processi reali e dei problemi professionali a cui sono orientate. La loro validità non è in funzione di una astratta congruenza tra oggetto di analisi e modalità di osservazione impiegate, bensì in rapporto alla significatività che tali modalità rivestono in relazione ai processi reali.

In secondo luogo l'istanza di un approccio **plurale** alla valutazione, a partire dall'assunto che sono molti i punti di vista da cui osservare la qualità di un evento formativo:

- la qualità dichiarata, in quanto insieme dei processi e dei risultati attesi previsti in rapporto alle attese del cliente e alle condizioni di erogazione e di produzione;
- la qualità agita, in quanto insieme delle caratteristiche del prodotto o del servizio effettivamente erogato;
- la qualità percepita, in quanto insieme delle rappresentazioni del cliente in merito al prodotto e al servizio erogato;
- la qualità attesa, in quanto insieme dei bisogni e delle attese esplicitamente richieste dal cliente;
- la qualità prescritta, in quanto insieme delle indicazioni normative che definiscono il mandato sociale affidato al servizio formativo;
- la qualità comparata, in quanto confronto tra le immagini e le esperienze – dirette e indirette – di formazione di cui ciascun soggetto è portatore.

Sullo sfondo di queste diverse prospettive si colloca un principio chiave dell'indagine qualitativa, che trae origine dalla negazione di una realtà oggettiva da riconoscere e svelare e dalla necessaria interdipendenza esistente tra osservatore e realtà osservata: il principio di triangolazione, secondo il quale il valore di verità di un processo osservativo cresce in relazione alle differenti prospettive con cui viene osservato. Di

conseguenza un impianto di valutazione si fonda sulla comparazione tra diversi modi di vedere l'oggetto di indagine e sulla ricerca delle analogie e delle differenze tra di essi.

In terzo luogo l'esigenza di un approccio **partecipato** alla valutazione, intesa come processo di comprensione della propria idea di qualità messo in atto dalla comunità sociale che compone la realtà formativa. Il dispositivo valutativo tende a perdere l'enfasi tecnica che lo contraddistingue, intesa come rigore delle procedure e affidabilità degli strumenti, a favore di un'enfasi sociale, intesa come confronto di opinioni e costruzione comune di significati condivisi. Il suo intento consiste nel contribuire a riconoscere e consolidare l'identità culturale della comunità sociale attraverso la co-costruzione di "pezzi" di cultura condivisa in merito all'azione formativa svolta. Il valore aggiunto di un processo valutativo consiste nel fornire un percorso metodologico entro cui strutturare la riflessione sugli eventi formativi tra i diversi attori, un processo di indagine sistematico in grado di "raffinare" il dibattito implicito già esistente nella comunità sociale e di finalizzarlo ad uno scopo migliorativo.

In quarto luogo l'istanza di un approccio **formativo** alla valutazione, a partire dal potenziale apprenditivo connesso all'impiego di processi riflessivi in contesti professionali. L'azione valutativa diventa un'opportunità per mettere in relazione conoscenza teorica e pratica professionale, attraverso l'innescare di un circuito ricorsivo tra i due poli. Sullo sfondo si riconosce una visione della formazione come riflessione sulla pratica professionale, che necessita di strumenti e procedure osservative utili a prendere le distanze dall'esperienza reale. Il processo valutativo non è funzionale alla produzione di sapere, ovvero all'accumulo di una maggiore conoscenza in merito al funzionamento dell'azione formativa, bensì al miglioramento dell'azione, ovvero alle regolazioni dei comportamenti professionali ed organizzativi.

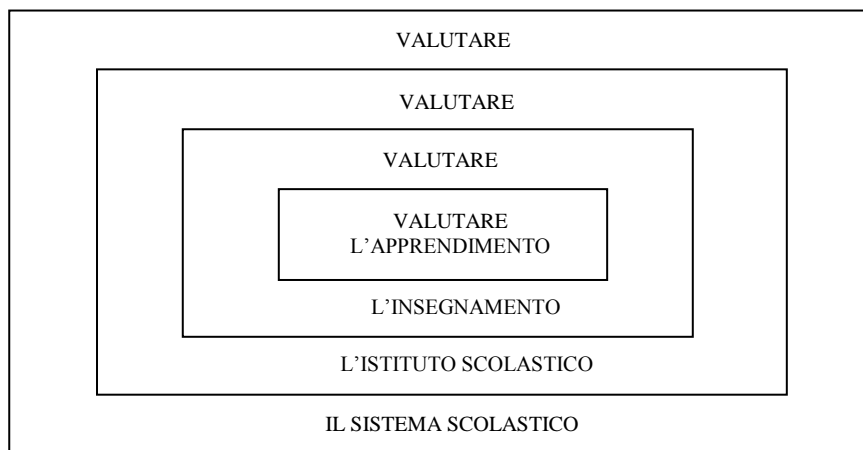
Valutare la formazione, quindi, richiede di porre la giusta attenzione alla natura relazionale, culturale e sociale dell'evento formativo, attributi che lo rendono peculiare rispetto ad altri contesti organizzativi: da qui l'esigenza di un approccio valutativo situato, plurale, partecipato, formativo.

Il campo della valutazione scolastica

Sempre più parlare di valutazione a scuola significa fare i conti con molteplici livelli di significato; utilizzando una rappresentazione a cerchi concentrici potremmo identificare quattro focus nella valutazione scolastica, progressivamente più estesi (cfr. Tav. 4):

- i risultati di apprendimento degli allievi;
- l'azione di insegnamento del docente;

Tav. 4 Valutazione nella scuola: una prospettiva sistemica.



- l'organizzazione del servizio scolastico a livello di scuola;
- il sistema scolastico territoriale, a livello locale e nazionale.

E' importante evidenziare questo allargamento di campo, che si va progressivamente affermando anche nel nostro paese per assumere una prospettiva sistemica alla valutazione in campo scolastico.

RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

M. Castoldi, *Valutare a scuola*, Roma, Carocci, 2012.

Il contributo che offre il volume intende qualificarsi sia nell'*oggetto* che nel *metodo* con cui si parla di valutazione: nell'*oggetto* in quanto si allarga lo sguardo ad una valutazione di sistema, comprensiva non solo degli apprendimenti degli studenti, ma anche della qualità degli insegnamenti, degli Istituti scolastici, del sistema scuola nel suo complesso; nel *metodo* in quanto si cerca di assumere un significato di valutazione nel suo senso più pieno ed autentico, inteso come apprezzamento di un dato evento ed oggetto, senza ridurlo ad aridi tecnicismi o a pretese misurative.

C. Bezzi, *Il nuovo disegno della ricerca valutativa*, Milano, Franco Angeli, 2010.

Sviluppa molto efficacemente le questioni metodologiche connesse allo sviluppo di una ricerca valutativa, evidenziando molteplici analogie con la proposta presentata nel volume; nelle parti conclusive si può trovare un repertorio di strumenti alcuni studi di caso ed un glossario molto analitico.

M. Lichtner, *La qualità delle azioni formative*, Milano, Angeli, 1999.

Contiene una puntuale ed efficace analisi del paradigma funzionalista e del paradigma fenomenologico applicati alla valutazione, oltre ad una riflessione attenta sulle peculiarità delle azioni formative.

M. Palumbo, *Il processo di valutazione*, Milano, Franco Angeli, 2001.

Riflessione ad ampio raggio sui significati del processo valutativo e sulle connessioni tra valutazione e decisione; contiene un contributo di Nicoletta Stame sui diversi approcci alla valutazione.

RIFERIMENTI SITOGRAFICI

<http://www.valutazione.it>

Sito curato da Claudio Bezzi ricchissimo di materiali e spunti sulla valutazione nell'ambito dei servizi per la persona e, nello specifico, nell'ambito dei servizi formativi.

<http://www.retestresa.it>

Sito relativo al progetto Stresa (Strumenti per l'Efficacia della Scuola e l'Autovalutazione), ricco di materiali ed esemplificazioni sui diversi campi della valutazione scolastica.

<http://www.avimes.it>

Sito relativo al progetto Avimes (Autovalutazione di Istituto per il Miglioramento dell'Efficacia della Scuola), ricco di materiali ed esemplificazioni sui diversi campi della valutazione scolastica.